

La construcción del fracaso y el éxito escolar desde el interior del aula

Montserrat Pulido Fuentes, Universidad de Castilla La Mancha, España Montserrat.Pulido@uclm.es

Descripción del objeto

La enseñanza es una actividad profundamente moral, porque contribuye a la creación y recreación de las generaciones futuras. De las aulas sale la sociedad futura, o al menos parte de ella. Desde la escuela no sólo se imparten conocimientos, sino también habilidades, valores, y creencias que se verán reflejadas en la sociedad y construye parte de lo que es la cultura. Como papel fundamental que se le atribuye a la escuela, en esta configuración debemos entender cómo lo hace, y analizarla como escenario donde se desarrollan estas relaciones sociales.

Detrás de la intención absorbente que tiene la institución educativa, además de pretender modelar conductas, caracteres, opiniones, relaciones, la educación, siguiendo a Spindler (2003, p. 207), funciona para reclutar nuevos miembros y mantener el sistema existente, así como para cualificar para el trabajo, para el desarrollo personal etc., (Fernández Enguita 2010). Son las necesidades tecnocráticas del sector económico las que imponen definiciones acerca de la utilidad del conocimiento y, en consecuencia, el prestigio de quiénes lo poseen (Torres, 1996).

¿Qué es realmente fracaso escolar?, ¿quién habla en estos términos y a qué se refieren cuando lo hacen? ¿En la escuela se habla de fracaso escolar?, ¿se construye el fracaso escolar?, ¿tiene una estructura determinada?, ¿hay perfiles de alumnos que encajan mejor que otros en ese concepto? Cuestionando el discurso que centra el “problema en el alumno, en la familia, en la sociedad, debemos indagar en profundidad desde la institución educativa qué peso tiene la misma en el desarrollo de conceptos, de ideas, de expectativas para conocer la realidad de una forma más íntegra. La escuela “tradicional” se ha orientado en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo (Díaz- Aguado, 2003).

La cultura que se transmite a “unos” y a “otros” es distinta y la población se somete a modos de

socialización escolar diferentes, las prácticas escolares tienen dimensiones ideológicas muy marcadas, todo ello nos lleva a cuestionar, indagar, explorar hasta qué punto se trata de realidades socialmente construidas, avaladas por la institución educativa y justificar, o al menos entender, posturas no tan acordes con lo establecido.

Se pretende mostrar cómo las actividades cotidianas de los centros educativos, su propio mecanismo de funcionamiento, sus discursos, sus dinámicas y, con un interés especial aquellas desarrolladas en el interior del aula, favorecen o no la reproducción de determinadas formas de conducta, de relaciones sociales, de adquisición de conocimientos, que son necesarios para el mantenimiento del sistema educativo, el cual reproduce destrezas y habilidades convenientes para salir airoso del mismo, y de nuestro modelo social, económico, político y cultural. La interpretación de las interacciones educativas, el encuentro con significados ocultos, el cuestionamiento de lo que nos resulta familiar, el estudio de formas organizativas que se presentan tan estructuradas como inevitables, resulta fundamental en este trabajo etnográfico, para así poder dar cuenta de la contribución de las mismas en la configuración de los conceptos e ideas en torno al éxito y fracaso escolar.

Metodología

El trabajo de campo se desarrolló durante todo un curso académico, en un instituto de enseñanza secundaria, ubicado en la zona sur de Madrid. La elección del centro estuvo condicionada entre otros aspectos por el reconocimiento de la “gente” de la calle como un centro bueno. La presente comunicación nace del proyecto de investigación para la obtención del DEA, sobre dinámicas de construcción del éxito y el fracaso escolar.

He empleado como técnicas de investigación y de recogida de información la observación participante, la entrevista en profundidad; además, se han establecido contactos cara a cara y se han recogido datos estadísticos¹ con el propósito de entender la cultura o subcultura del grupo estudiado.

La observación se realizó a los cursos de 3º y 4º de la ESO², dada la perspectiva teórica que coloca en los cursos previos a la obtención de la titulación exigida, el centro de la cuestión del éxito y fracaso escolar. Se añaden cursos previos de 1º y de 2º, para ver el desarrollo del proceso. Han sido casi ochenta (77) las clases presenciadas durante el trabajo de campo, exploraciones en el aula como espacio donde se llevan a cabo tareas rutinarias, donde se hacen cosas, donde se expone el profesor como docente y donde el alumno accede a lo que se entiende como currículum escolar.

El abordaje de los actores debe hacerse en sus espacios, puesto que contribuye de igual forma en esta tarea de encontrar lo no explicitado y lo más recóndito, de ahí la exploración de todos y cada uno de los espacios que configuran el ámbito educativo: aulas, biblioteca, patios, cafetería, recreos, pasillos, salas de profesores, reuniones, evaluaciones..., puesto que forman parte de la realidad del centro educativo a estudiar, centrando la atención en las dinámicas dentro del salón de clase. Ya

1 Estos datos han sido facilitados por el centro educativo, a través de expedientes académicos y fichas personalizadas de alumnos. En este sentido, el área territorial no facilitó ninguno de los datos solicitados.

2 Enseñanza Secundaria Obligatoria.

en el interior del aula se trató de recoger todo aquello que se desarrolla, se planifica, se organiza y se evalúa, tanto explícita como implícitamente. Esto queda en lo que se conocen como las rutinas escolares, interacciones y tareas que no son resultado de planificaciones previas, pero consiguen reproducir pautas que llevamos viendo en el entorno educativo desde hace mucho tiempo, lo cual las naturaliza de tal forma que se convierten en incuestionables. En este sentido debemos averiguar cómo los alumnos aprenden éstas dinámicas, aprenden cómo deben intervenir en el aula, aprenden el discurso de la clase, y todo esto con distintos niveles de éxito o fracaso.

Fuentes de información utilizadas

Se ha elaborado el material empírico, resultado de lo captado fundamentalmente a través de mis propios ojos y oídos, con cierto extrañamiento antropológico, intentando hacer explícitas las suposiciones que los nativos naturalizan como miembros de esa cultura. He entendido este tipo de observación, con mi presencia directa como investigadora, participando en el cotidiano escolar y en el interior del aula, adecuándome a la realidad social del grupo estudiado.

Los encuentros sociales que se dan en el aula son parcialmente permeables al mundo exterior. En este sentido, señala Díaz-Aguado (2003) que la dificultad para entender la utilidad de lo que aprenden, mientras lo están aprendiendo, puede ser interpretada como un indicador de lo escasamente significativo, y por lo tanto motivador, que puede resultar en ocasiones dicho aprendizaje.

Lo que a mí me deja fuera de juego es cuando me preguntan que para qué sirve lo que estamos dando. (Director del centro y profesor de informática)

Cuando preguntan que para qué sirve es que me pongo... pues para lo que sirva, para aprobar lo primero. (Profesora de biología).

El aula, como punto donde coinciden alumnos y profesores, en el cual se desarrollan la gran parte de las interacciones que se establecen entre ellos, no puede justificar la consideración de este espacio como reservado. Los trámites para el abordaje del aula fueron tediosos, y cada uno de los profesores debía dar su consentimiento de forma individualizada. Algunos se negaron, otros mostraron indiferencia y distancia, casi ninguno entendía mi objeto de estudio y trataban de justificar sus decisiones, a veces contradictorias: “Conmigo hoy no vas a aprender nada, Hoy no vamos a hacer nada interesante, Con este grupo mejor no pases, es una locura”.

Todo movimiento dentro del aula está establecido y poco a poco los alumnos aprenden las pautas. Del mismo modo ocurre con los gestos, con el lenguaje del cuerpo que están presentes y no todo es correcto dentro del aula: tumbarse con la cabeza en la mesa, sentarse en la silla casi recostado o de lado, bostezar, reírse..., son una serie de comportamientos que deben dejar de hacerse según las indicaciones del profesorado, en función de lo que se estima como adecuado o no.

En clase de inglés de 3º de la ESO, la profesora sentada en la mesa destinada al profesorado, llama la atención a una alumna que está sentada de lado en su silla, lo que hace que no mire a la pizarra: “Puedes sentarte correctamente por favor, Raquel no te pega nada ese tipo de comportamiento, con

lo guapa que eres, tan señorita y diciendo tacos...” Raquel cursa 3º de la ESO tiene resultados académicos buenos, piropea a las profesoras, muestra interés y es hija de padres con estudios primarios. (Diario de campo)

La observación del modo de distribución del tiempo dentro del aula, en el sentido que hace referencia Everhart (2003, p. 360), hace detenernos y encontrar que gran parte del tiempo de la clase se dedica a actividades del tipo mandar callar o pedir silencio, lo cual conlleva en ocasiones esperar y detener el ritmo de la clase por parte del profesor, hasta que se restaura la situación “normal”, así como pasar lista deteniéndose en encontrar a cada uno de los alumnos, buscar a los que no están, , esperar a que confirmen su asistencia del modo que cada uno de los profesores ha establecido previamente, de igual forma parte de este tiempo se emplea en sacar el material, libros, bolígrafos, folios... En ocasiones se convierten en motivos para retrasar el comienzo de la clase o su seguimiento. En este tiempo “perdido” se incluye aquello que como consecuencia de la organización, de la forma de trabajo, exige ritmos determinados y similares a la hora de realizar las tareas encomendadas. El ritmo de la clase está organizado de tal forma que cuando el profesora asigna tareas, espera que todos terminen de realizarlas al mismo tiempo, debe haber una simultaneidad que se refleja en las esperas de unos por otros. Siendo el tiempo un bien preciado para el profesor, no es difícil entender que los alumnos que hacen “perder” ese tiempo no sean bien vistos. La “pérdida” es entendida como retraso, como lentitud, en el aula hay que ser rápido.

Las constantes interrupciones hacen perder mucho tiempo, que es tiempo perdido para la enseñanza de conocimientos. (Profesora de biología, en 3º de la ESO).

Al comienzo de la clase una alumna tiene levantado el brazo, el profesor dice: el otro día perdimos cinco minutos en contestarte, al final de la clase me lo preguntas. (Diario de campo).

Las interacciones del profesor, suelen ser más frecuentes con los alumnos “buenos”, que son quienes protagonizan las intervenciones; sin embargo en clases que no superan los diez o quince alumnos, el profesor se ve obligado a interactuar con todos por igual, y los alumnos disponen de más oportunidades para exponer sus conocimientos y habilidades, también los más lentos.

Los alumnos con bajos rendimientos, más lentos o con peor comportamiento o actitud disponen de menos tiempo para exponerse, cuando disponen de él es de forma despectiva, criticando su conducta, en la resolución de ejercicios son interrumpidos por el profesor quien termina la tarea:

Para no ponerle en evidencia ni le saco; María lee a ver si así te callas. (Profesora de lenguaje, 3º de la ESO)

Cuando preguntas alguna cosa que deberíamos saber, no la explican, y además quedas como tonto. (Rocío, alumna de 3º de la ESO).

La mayor parte del profesorado, elogia y atiende positivamente a los alumnos que responden adecuadamente, suelen ser los alumnos con mejores rendimientos y los que no obstaculizan el papel del profesor.

A ver David, ¿esta figura cuál es? –David no contesta– ¿no nos acordamos?, esto ya lo hemos dado, esto es un repaso, sino no nos acordamos de esto mal andamos; a ver Rocío, ya no te acuerdas tampoco, esto debemos saberlo, a ver Vanesa – Vanesa contesta correctamente y el profesor interviene dilo más alto que te oigan los que no se lo saben. (Clase de matemáticas de 2º de la ESO).

Los alumnos con bajas expectativas, son cuestionados en momentos que están distraídos, en ocasiones que no tienen las actividades realizadas, se les pregunta aprovechando su despiste, esperando que no sepan la respuesta, de este modo se expone y se deja claro quién es el que sabe y el que no. Después de la lectura de un párrafo de *El Quijote* por parte de uno de los alumnos, el profesor plantea una pregunta a una de las alumnas que ha estado despistada, cuando no responde el profesor añade: “¿es que no le interesa la lectura?, pues que sepa usted que se ha perdido usted una gran lectura”

Por otro lado, cuando un alumno que se percibe como problemático desempeña correctamente la tarea en la pizarra, el profesor lo reconoce de forma irónica teniendo un efecto negativo sobre el alumno “me alegro que hayas decidido incorporarte a la clase, no se te olvide que estamos en pasado”. De éste modo se consigue reforzar en los primeros la postura de salir a la pizarra y de desanimar a los segundos refiriendo ellos mismos en ocasiones, “sí lo tengo hecho pero seguro que lo tengo mal”.

Se plantea la actividad de participar, de corregir ejercicios como una valentía y no son pocos los alumnos que se quedan sentados en la silla, a no ser que sea el profesor quien demande su participación explícitamente. Esto ocurre con frecuencia, en los cursos “difíciles”, lentos, grupos de diversificación, cuando el profesor prefiere hacer él mismo la corrección evitando respuestas erróneas, retrasos sobre el horario.

La profesora de biología pregunta quien trae los ejercicios hechos de casa, tan solo contesta uno de los alumnos. Sin decir nada, pregunta: ¿Quién es el valiente que saldría a hacerlo? Nadie dice nada y la profesora comienza ella misma la corrección del ejercicio. (Diario de campo).

La tarima te permite acceder a la pizarra, donde se exponen de forma escrita los saberes. ¿Qué criterios se siguen para que los alumnos salgan a la pizarra o, participen activamente de la actividad que se desarrolla en el aula?, ¿qué estrategias emplean los alumnos para salir, para participar o no?, ¿qué supone salir a la pizarra o participar? El alumno hace un intento de ubicarse en la tarima en el lugar más alejado del profesor, añadiendo cierto temor a sus evaluaciones, puesto que este es uno de los espacios donde más amonestaciones recibe el alumno.

Por otro lado, se asume como responsabilidad de los alumnos tener la tiza y el borrador preparados, debe estar todo previsto para la celebración de la ceremonia, siempre hay alumnos que se prestan voluntarios a buscar el material que falte, siendo reconocida esta actitud por el profesor. Hay un tipo de alumno, que sin ser bueno académicamente, pero con comportamientos adecuados, intenta con estos gestos conseguir la simpatía del profesor, y le pregunta explícitamente “¿voy a por tiza?”; “sí por favor” –dice el profesor–, “al volver este le da las gracias”. Hacen este tipo de “favor” a los profesores que les caen bien, los que ellos consideran son buenos profesores porque dan bien la clase o muestran preocupación por el grupo.

La de inglés que se traiga ella misma la tiza para que se manche un poquito las manos (Iván, 3 º de

la ESO. Este alumno no suele contestar a no ser que se le pregunte, no expone sus notas, ni se ríe de los fallos de los demás). (Diario de campo).

Principales resultados, conclusiones aportaciones

La mayoría de los gestos, actividades, movimientos y expresiones que se generan en un aula proceden de un conjunto de normas implícitas que el alumno debe aprender poco a poco, para conseguir cuanto antes averiguar cuáles son las expectativas, exigencias de profesores y adultos. Este proceso se convierte en un movimiento de acomodación, que a unos les resulta más sencillo que a otros. El objetivo no son los contenidos, ni la comprensión de lo estudiado en clase, sino realizar con éxito cada una de las tareas a las que el profesorado les obliga a enfrentarse. Algunos alumnos siguen perfectamente las pautas del profesor, son quienes demandan silencio, entienden que si no es así la clase no comienza, que el profesor cambia su dinámica, baja las notas, se enfada, no prolonga el tiempo de entregar los trabajos o pone un examen. Estos alumnos entienden que el silencio es parte de su titulación.

Hay un tipo de alumnado, sin embargo, al que se le presentan dificultades a la hora de incorporar el curriculum académico: una serie de habilidades y destrezas que no han llegado a aprender ni siquiera a utilizar. De nuevo dentro del aula vemos que queda en evidencia lo que pasa fuera de ella.

Las prácticas escolares diarias, las “rutinas”, contribuyen al aprendizaje de la cultura dominante y su ideología, reflejadas en los modos y maneras que tienen los actores de organizar y llevar a cabo esas tareas. Se trata del resultado de interacciones y no de imposiciones. Son recursos simbólicos transmitidos por la misma escuela, pero no por ello neutrales.

La vida escolar es un proceso continuo en el que tiene cabida y es influido por todo aquello que le rodea, el contexto social. Del mismo modo, el éxito y el fracaso escolar se entienden como un proceso elaborado simbólicamente, destinado oportunamente, fruto de la sociedad política en la que nos encontramos. El profesorado, entiende que el fracaso escolar es una realidad que pertenece al alumnado o a la administración, desplazando así su implicación fuera de los márgenes que recaen en sus competencias.

Referencias bibliográficas

- Díaz-Aguado, M^a.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Everhart, R. (2003). Leer, escribir y resistir. En: En: Velasco, H., García Castaño, J. y Díaz De Rada, A. (Eds), *Lecturas de antropología para educadores* (2^a ed) (pp. 355-388). Madrid: Trotta.
- Fernández Enguita, M, Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección estudios sociales, n^o 29. Barcelona: Fundación “La Caixa”
- Spindler, G. (2003). La transmisión de la cultura. En: En: Velasco, H., García Castaño, J. Y Díaz De Rada, A. (Eds), *Lecturas de antropología para educadores* (2^a ed) (pp. 205-241). Madrid, Trotta.
- Torres, J. (1996). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.